



CONTRIBUIÇÃO DOS MÉTODOS DE CORREÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

CONTRIBUTION OF METHODS OF CORRECTION OF TEXTUAL PRODUCTION FOR ACQUISITION OF WRITING IN FUNDAMENTAL EDUCATION II

Cláudia Ribeiro Rodrigues¹

Resumo: Este artigo discute as contribuições de alguns métodos de correção de produções textuais e também da prática de reescrita para a melhoria da aquisição da escrita, baseando-se em uma pesquisa qualitativa em educação, que teve como *corpus* textos do gênero resumo produzidos por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Divinópolis-MG. Para isso, ancora-se nos pressupostos teóricos de Antunes (2003; 2006), Bakhtin (1992), Brasil (1998; 2016), Fiad (2009), Franchi (2006), Geraldi (2012), Gonçalves (2010), Machado (2010), Matencio (2003), Ruiz (2010). Todos os textos produzidos foram corrigido por três diferentes métodos de correção: indicativa, textual-interativa e lista de verificação e reescritos após cada um deles. Os resultados apontam um melhor desempenho dos alunos em relação à escrita após a reescrita com base nas listas de verificação.

Palavras-chave: produção de texto; métodos de correção; reescrita.

Abstract : This article discusses the contributions of some methods of correction of textual productions and also of the practice of rewriting for the improvement of the acquisition of writing, based on a qualitative research in education, which had like corpus texts of the genre abstract produced by students of a 9th grade class of Elementary School II of a municipal school in Divinópolis-MG. For this, it is anchored in the theoretical assumptions of Antunes (2003, 2006), Bakhtin (1992), Brazil (1998, 2016), Fiad (2009), Franchi (2006), Geraldi (2012), Gonçalves (2010), Matencio (2003), Ruiz (2010). All produced texts were corrected by three different methods of correction: indicative, textual-interactive and checklist and rewritten after each of them. The results point to better student performance compared to writing after rewriting based on checklists.

Keywords: text production; correction methods; rewritten.

Introdução

O processo de correção dos textos produzidos pelos alunos nas escolas deve ser significativo tanto para eles quanto para o professor. Entretanto, fazê-lo de modo que as habilidades de escrita ainda não dominadas ou consolidadas pelos alunos sejam desenvolvidas é uma questão que ainda aflige principalmente os professores de Língua Portuguesa. O certo é

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Divinópolis-MG e da rede estadual de Minas Gerais. E-mail: claudiarprof9@gmail.com

que a forma como o professor intervém no processo de produção dos textos, seja antes, durante ou depois, é determinante para que os alunos tenham sucesso durante o percurso de aquisição da escrita.

Diante disso, este artigo apresenta e discute dados parciais obtidos por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação realizada no curso de Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, que teve como foco a leitura e a produção de textos multimodais². As análises se referem a uma atividade de produção de texto desenvolvida com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Divinópolis/MG, cujos textos do gênero resumo foram corrigidos segundo diferentes métodos, a saber, a correção indicativa, a correção textual-interativa (RUIZ, 2010) e a lista de verificação.

São vários os métodos de correção das produções de textos utilizados pelos professores. A opção pelos dois primeiros métodos se deve ao fato de percebê-los muito comuns nas práticas dos professores, conforme ratifica Ruiz (2010). Já o terceiro método foi usado porque tem sido apresentado por alguns livros didáticos de língua portuguesa sob o nome de “Chaves de correção” ou de “Fichas de avaliação” como um recurso para a correção das produções textuais. Assim, faz-se necessário um estudo a fim de averiguar a contribuição de cada uma das três formas de correção das produções na condução do aluno pelo processo de aquisição da escrita.

A partir das questões acima, tratarei neste artigo da relevância de tais métodos de correção das produções de texto dos alunos bem como da reescrita para a melhoria da aquisição da escrita por parte deles. Para isso, este estudo apresenta a seguinte configuração: primeiramente serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que embasam as análises feitas; em seguida será apresentada a metodologia de constituição do *corpus*; na seção seguinte serão apresentados os dados gerados e também os resultados obtidos e analisados à luz da teoria apresentada; por fim, serão feitas as considerações finais sobre o fato analisado.

1 Pressupostos teórico-metodológicos

A aquisição da escrita vai além da apropriação do sistema de escrita alfabética e do domínio das convenções ortográficas. É um processo contínuo, não linear, que se estende por toda a vida do indivíduo, uma vez que, ao longo de sua existência, ele se depara com as mais diversas situações comunicativas que lhe exigem o uso social da escrita, e isso exige dele uma

² A pesquisa está disponível na íntegra em:

<<http://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/DISSERTACAO%20MESTRADO%20CLAUDIA%20RIBEIRO%20RODRIGUES.pdf>> Acesso em: 25 maio 2018.

série de habilidades que podem e devem ser ensinadas nas escolas, as maiores agências de letramento. Por isso, os documentos oficiais para ensino da língua portuguesa, os Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998), PCN, e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016), BNCC, pautados na perspectiva da Análise Dialógica dos Gêneros do Discurso, de pesquisadores ligados ao Círculo de Bakhtin e na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999), Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), defendem que o ensino da escrita deve ser feito com vistas ao uso social da língua.

Isso significa que os alunos devem saber produzir diferentes gêneros discursivos orais e escritos a partir de uma visão sociointeracionista da língua, de modo a possibilitar ao aluno a compreensão e o domínio do uso das várias linguagens nas diversas situações comunicativas com que se depara no cotidiano. Para isso, ele precisa desenvolver uma série de habilidades linguísticas e discursivas e ser capaz de usá-las para participar e exercer de forma efetiva sua cidadania em sociedade.

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

Ainda em relação à escrita, a BNCC recomenda:

O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além disso, a aprendizagem da produção textual envolve habilidades de uso adequado de variedades linguísticas; por exemplo, a escolha do registro apropriado à situação de interação (formal ou informal), a consideração da variedade social ou regional ao se dar voz a personagens de determinada região ou camada social em uma narrativa ou relato, entre outros (BRASIL, 2016, p.64).

A concepção sociointeracionista defende que, ao produzir um texto, os alunos precisam estar cientes sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção escrever e ainda estar cientes do contexto de produção, circulação e recepção de seu texto, pois só de posse do conhecimento sobre o assunto, a situação de interação, o público-alvo, eles conseguirão definir o gênero e a linguagem mais adequados para atenderem ao propósito comunicativo daquela situação. Nesse sentido, afirma Antunes (2003):

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45).

Portanto, desenvolver proficiência e autonomia dos alunos na produção de textos é um grande objetivo para o qual todas as práticas de ensino devem estar voltadas. Todos os professores devem trabalhar para despertar a habilidade de escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o contexto de produção, circulação e recepção dos textos. Os alunos precisam entender que, quando escrevem, assumem a posição de locutores e que seu interlocutor não é somente o professor que irá ler, corrigir e avaliar seus textos. Daí a necessidade de contextualizar a situação de produção para eles. É preciso que os alunos escrevam para atingir os propósitos e o público-alvo da situação comunicativa que se apresenta e enxerguem o professor como um dos leitores que irá cooperar para a produção de sentidos de suas escritas. Do contrário, corre-se o risco de tornar essa atividade sem sentido e artificial, conforme alerta Geraldi (2012):

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 2012, p. 65).

Outra questão que deve ficar clara para os alunos é que “a escrita de um texto, sobretudo a escrita de um texto formal, não é um evento isolado nem é um evento pontual que começa com o ato de se tomar o papel e se debruçar sobre ele” (ANTUNES, 2006, p.167). Da mesma forma, é o processo de avaliação dos textos. Esta não é uma atividade pontual, um acontecimento localizado e unilateral feito somente pelo professor. Tanto a produção quanto a avaliação são processuais e devem ser feitas em etapas e por todos os sujeitos envolvidos no processo. Durante sua produção, ao fazer escolhas lexicais, selecionar a melhor forma de registrar uma informação, reestruturar um parágrafo, o aluno já está avaliando o próprio texto, ou seja, até chegar às mãos do professor, o texto já passou por alguns parâmetros de avaliação.

Assim, além de contextualizar a produção escrita para os alunos, quando esta chega às mãos do professor, é necessário que ele crie formas de verificar a adequação dos textos produzidos ao contexto de comunicação. É o momento que angustia muitos professores tanto pela grande demanda de trabalho quanto pela busca de uma metodologia capaz de assegurar a

melhoria das produções dos alunos e fazer com que eles desenvolvam as habilidades linguísticas e discursivas necessárias conforme postulam os documentos oficiais.

Em seus estudos, Ruiz (2010) aponta para a existência de quatro métodos principais de correção das produções dos alunos nas práticas dos professores, a saber: a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa. O primeiro tipo é quando o professor indica nas margens do texto ou faz grifos e círculos nas palavras, frases, períodos que apresentam erros de ortografia ou de coesão, coerência, entre outros. Ainda segundo Ruiz (2010, p.36) é a forma de correção que “ocorre na esmagadora maioria dos casos; ou seja, todos os professores fazem uso da estratégia indicativa de correção, com maior ou menor frequência”.

A correção do tipo resolutiva acontece quando o professor corretor corrige os erros escrevendo a forma correta no corpo do texto, nas margens e/ou após o texto. Este é, segundo a autora, o tipo de correção menos encontrado no *corpus* que ela analisou.

A terceira estratégia de correção, a classificatória, consiste na identificação dos erros por meio de uma classificação, em que o professor, além de assinalar a letra, palavra, expressão, frase ou período com erro, escreve na margem da folha o tipo do erro, por exemplo (ortografia, concordância, regência, modo verbal, acentuação, ambiguidade, maiúscula/minúscula). Ainda de acordo com Ruiz (2010), nesse tipo de correção, é comum os professores estabelecerem um código de correção composto de símbolos. Alguns deles são claros e objetivos, já outros exigem dos alunos a interpretação que pode acontecer ou não.

Por fim, a correção textual-interativa envolve os comentários deixados pelo professor, normalmente após os textos dos alunos, que geralmente “têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto) ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2010, p.47). A autora ressalta que, raramente, um professor faz uso de apenas um dos tipos de correção mencionados, sendo comum encontrar duas ou mais estratégias de correção no mesmo texto.

Ainda segundo Ruiz (2010), os quatro tipos de intervenção na produção escrita podem ser agrupados em correção monofônica e polifônica. A primeira é composta apenas pela correção do tipo resolutiva, pois, quando o professor “resolve” o problema do texto do aluno, ele anula a presença deste na produção. Já as correções indicativa, classificatória e textual-interativa integram o grupo das correções polifônicas. Nestas, o professor pressupõe a presença do outro em seu discurso, pois sua estratégia de intervenção requer a participação efetiva do aluno nas alterações a serem realizadas no texto.

Em se tratando de métodos de correção de produções de texto, há também a lista de verificação. Esta consiste em uma pauta com os critérios que foram estabelecidos para a correção das produções e serve para que os alunos possam examinar os próprios textos e se autoavaliarem. Para tanto, é fundamental que o professor conheça o modelo didático do gênero proposto e estabeleça critérios de ordem contextual, textual e linguística, pois assim, o aluno compreende que um texto bem produzido não é somente aquele que atende às convenções ortográficas conforme a crença arraigada na cultura escolar.

Gonçalves (2010, p.18) assegura que as listas de verificação são ferramentas dialógicas de intervenção e podem “constituir-se em instrumento poderoso para a interação professor/aluno”. Assim como o autor, acredito que as listas de verificação permitem ao aluno desenvolver a habilidades linguísticas e discursivas ao longo do processo de produção de texto, uma vez que esta ferramenta lhe permite conhecer os vários critérios observados na análise das produções e possibilita a ele uma reflexão sobre a própria produção segundo parâmetros claramente definidos. Com isso, o aluno deixa de entender a produção de texto como o ato de escrever apenas para o professor ler e corrigir a ortografia e, assim, tanto o processo de produção quanto o de correção textual deixam de ser uma prática monológica, insignificante e, muitas das vezes, improdutivo.

Os métodos de correção aqui apresentados contribuem para o processo de aquisição da escrita pelo aluno desde que o texto passe pela reescrita. Entretanto, essa é uma prática ainda pouco explorada no contexto escolar. Em função das várias definições do termo reescrita, é lícito esclarecer que a concepção aqui adotada está em consonância com Fiad (2009, p.148) para quem a “reescrita se refere ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. Ainda de acordo com a autora, essa prática é considerada

importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado, refere-se aos aspectos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos aspectos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p.148).

Os documentos oficiais para o ensino da língua preconizam o uso da reescrita utilizando o termo “refacção de textos” e asseguram que “Um texto pronto será quase sempre fruto de sucessivas versões. [...] Nessa perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização,

mas profunda reestruturação do texto [...]” (BRASIL, 1998, p.77). Portanto, os métodos de correção das produções de textos dos alunos devem sempre conduzi-los à reescrita de seus textos, visto que essa atividade lhes oportuniza reflexões sobre os aspectos gramaticais e textuais e, assim, desenvolvem as habilidades linguísticas e discursivas requeridas na modalidade escrita da língua.

Para que isso aconteça, a prática da reescrita ou da refacção de textos em sala de aula deve se dar por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras tratam daquelas que levam o aluno, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. De acordo com Franchi (2006),

É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 2006, p.97).

Já as atividades metalinguísticas referem-se à denominação, classificação e sistematização dos fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical. Em outras palavras, as atividades metalinguísticas são realizadas pelos alunos para provarem seu conhecimento sistemático e classificatório dos fatos de uma língua. Cabe ao professor trabalhar de maneira progressiva essas atividades para que o aluno por si só possa chegar a conclusões sobre uma teoria gramatical. Nesse sentido, para Franchi (2006),

[...] é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística (FRANCHI, 2006, p.98).

O papel das escolas em relação a isso é o de “criarem condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p.95). As escolas devem partir dos conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem ao chegarem às salas de aula e fornecerem a eles condições de desenvolverem os mais variados recursos expressivos para que possam se comunicar em quaisquer situações sociais de uso da língua. É nesse sentido que as produções

de texto devem ser trabalhadas em sala de aula. Não como um processo findo em si mesmo, mas como um contínuo que possui várias etapas: planejamento, escrita e reescrita. “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2003, p.54).

Em função desse aporte teórico, foi elaborado um projeto de ensino do gênero resumo, visto que sua produção no ambiente escolar é bastante expressiva por ser solicitado em diversas disciplinas. Esse é um gênero que tem a finalidade de sintetizar objetivamente um outro texto apresentando seus pontos essenciais e sua estrutura composicional é construída por meio de períodos e parágrafos. Trata-se de uma retextualização, entendida aqui conforme Matencio (2003, p.3-4), para quem esse processo “envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” que recupera o seu conteúdo de forma concisa e equivale a ele em termos de informatividade. Apesar de ser produzido com base em outro texto, o resumo precisa ser autônomo em relação a ele. Em seus estudos sobre esse gênero, Machado (2010) afirma que

[...] o resumo é visto como um texto autônomo, com conteúdo específico (...) com objetivo definido (...) com uma restrição em relação ao enunciador (...) e ainda com uma restrição em relação a seu plano global (...), configurando-se aí a possibilidade de que o resumo possa ser identificado, de direito, como um gênero (MACHADO, 2010, p.154-155).

A produção de resumos exige grande esforço cognitivo, uma vez que exige habilidades como: leitura, entendimento global do texto, capacidade de sumarização, escrita e constitui uma ferramenta útil para estudo, assimilação de conteúdos e compreensão de textos escritos e também orais, pois possibilita a percepção das ideias centrais de um texto.

2 Metodologia

Antes de proceder à análise, é necessário contextualizar o processo de construção do *corpus* da pesquisa. Conforme já mencionado, os dados aqui apresentados foram gerados por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação que se baseou em um projeto de ensino de textos multimodais com foco no gênero infográfico, desenvolvido em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública no município de Divinópolis-MG. Para a produção desse gênero, é necessária a habilidade de escrever de forma objetiva e direta, o que já é esperado de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Como a turma em que o projeto

foi desenvolvido ainda não possuía essa capacidade, primeiramente, foi feito um trabalho com gênero resumo a fim de desenvolver nos alunos a habilidade de expor as ideias centrais de um texto de forma sucinta. Este trabalho seguiu as seguintes etapas:

Em um primeiro momento, foi apresentada a situação de comunicação aos alunos que consistia na produção de resumos sobre tópicos da disciplina Geografia para integrar uma revista enciclopédica que circularia por toda a comunidade escolar. Em seguida, foram trabalhadas atividades para desenvolver as habilidades de localizar ideias centrais e secundárias nos textos, sumarizar informações e reconhecer as “características relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) do gênero resumo.

Na etapa seguinte, foi solicitada a retextualização de artigos expositivos em resumos. Para isso, foram selecionados três artigos expositivos, cada um com um tema: cultura, paisagem urbanização, já que eram estes os tópicos trabalhados na disciplina de Geografia naquele momento. Após a leitura coletiva dos três textos, a turma foi dividida em três grupos. Cada um ficou responsável por retextualizar um dos artigos para o gênero resumo. Para tanto, foram orientados a usarem as técnicas aprendidas anteriormente. As produções foram discutidas, planejadas e produzidas pelos alunos em sala de aula.

Esse processo de produção passou por três correções segundo diferentes métodos e três reescritas até chegar à versão definitiva. As primeiras e segundas versões dos textos foram corrigidas respectivamente pelos métodos indicativo e textual-interativo (RUIZ, 2010). Já a terceira versão foi corrigida conforme o método lista de verificação. É lícito esclarecer que, a princípio, não se tinha determinado que os textos dos alunos passariam por três diferentes formas de correção. O número de vezes que foram corrigidos, os métodos estabelecidos e a ordem em que foram usados se deu de acordo com as demandas de correção. Em um primeiro momento, a correção indicativa foi adotada por ser a mais usual, conforme assegura Ruiz (2010). Em seguida, o método textual-interativo foi usado visto ser este um meio de fazer considerações mais pontuais sobre os textos. Por fim, optou-se pela lista de verificação com o intuito de sinalizar melhor para os alunos os aspectos que ainda precisavam ser revistos nos textos produzidos por eles.

Para fins deste estudo, serão considerados apenas os dados relativos a esta etapa de produção, correção e reescrita dos resumos.

3 Análise de dados

Na produção do gênero resumo, espera-se que os alunos considerem o contexto de produção, circulação e recepção do texto e que demonstrem compreensão satisfatória do texto-base bem como capacidade de escrever de forma clara, objetiva, respeitando as convenções da escrita. Assim, para avaliar as produções dos alunos, foram estabelecidas as seguintes habilidades sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Habilidades avaliadas na produção dos resumos.

Fonte: elaborado pela autora.

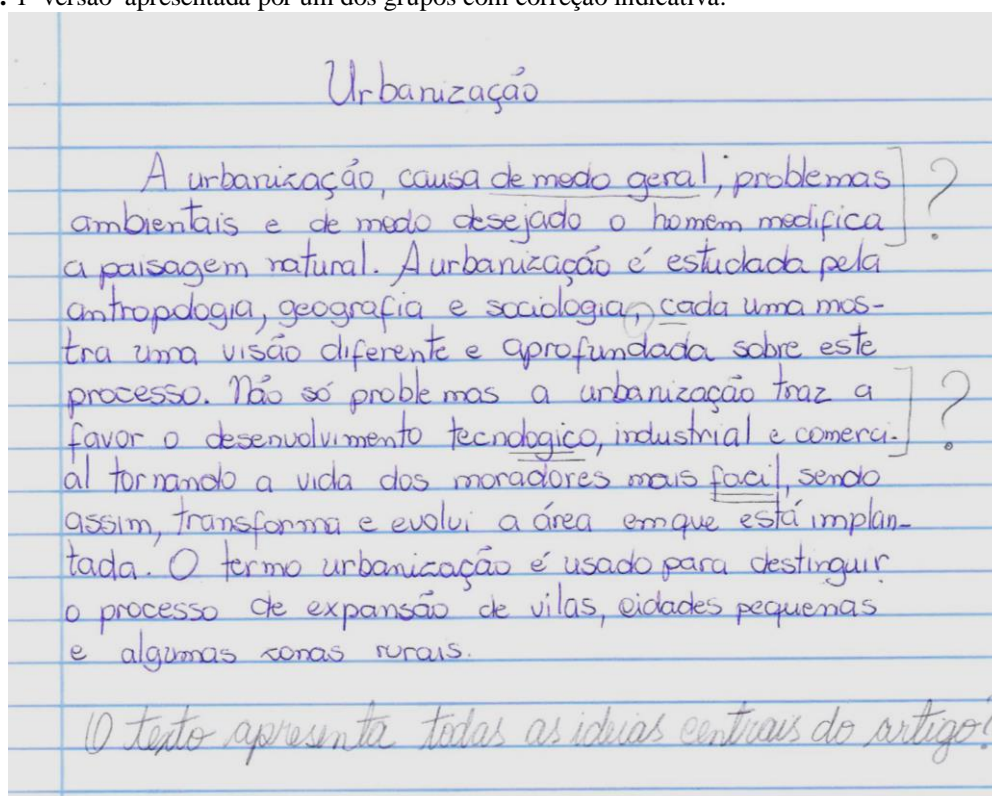
Feitas as primeiras versões, foi observado que os alunos possuíam habilidade apenas em relação à produção do texto com a estrutura composicional adequada ao gênero em questão. Os três textos apresentados pelos grupos demonstraram que eles não conseguiram aprender as ideias centrais e secundárias dos textos-base e, portanto, não apresentaram uma boa compreensão dos mesmos. Também não conseguiram selecionar as informações para criarem um resumo com conteúdo suficiente para torná-lo autônomo em relação ao artigo expositivo. Alguns textos apresentavam informações repetidas e de forma prolixa. Outros apresentaram-se demasiadamente sucintos omitindo informações relevantes do texto original. Além disso, as produções apresentavam falta de domínio dos elementos de textualização, principalmente dos recursos coesivos e também desvios às convenções da escrita como: pontuação inadequada, falta de

Habilidades avaliadas na produção dos resumos
Produzir textos com construção composicional, organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.
Compreender satisfatoriamente o texto-base;
Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação...).
Apreender das ideias centrais e secundárias do texto-base;
Escrever de forma sintética e clara, utilizando os recursos de textualização adequados ao gênero.
Usar as convenções da escrita.

acentuação gráfica, falta de concordância verbal, erros de ortografia, conforme pode ser observado no texto a seguir produzido por um dos grupos de alunos.

Para fins de comparação, todas versões das produções apresentadas neste artigo serão de um mesmo grupo para que se possa ter uma melhor visão dos progressos alcançados com cada método de correção.

Figura 1: 1ª versão³ apresentada por um dos grupos com correção indicativa.



Fonte: acervo da professora pesquisadora.

Como já mencionado, primeiramente, as produções textuais foram corrigidas segundo a correção indicativa (RUIZ, 2010). As questões que comprometiam os textos foram indicadas por meio de grifos, círculos, setas, asteriscos, explicações nas margens e linhas/chaves verticais nas laterais dos resumos. Após serem devolvidos para a turma, foram feitos comentários sobre os principais problemas identificados nos textos e explanadas quais as “características relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p.279) do resumo e, ainda, quais as habilidades que deveriam demonstrar na produção desse gênero.

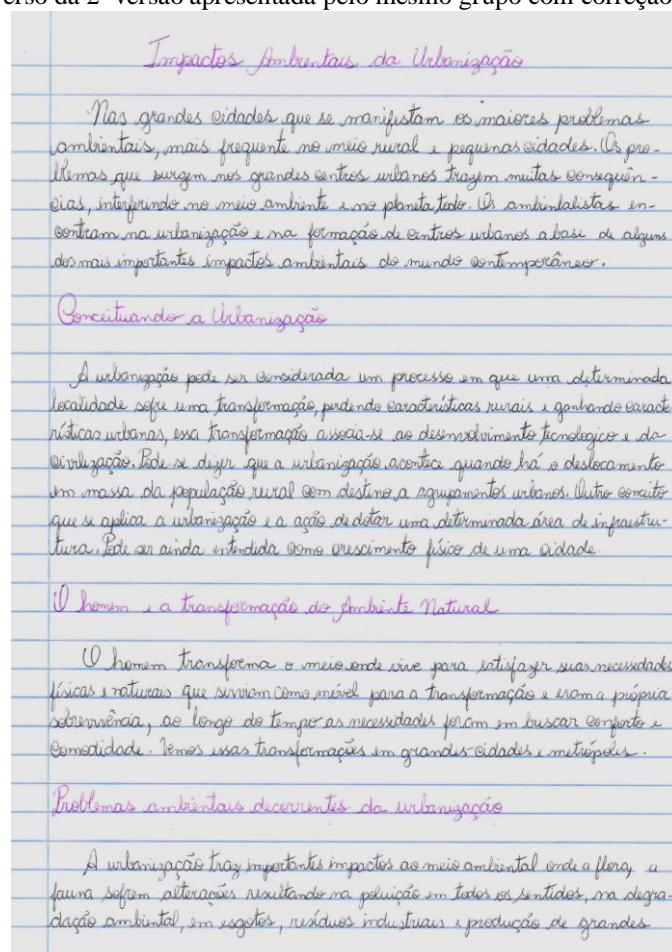
³ O texto-base encontra-se disponível em: <http://meioambiente.culturamix.com/natureza/impactos-ambientais-da-urbanizacao/> Acesso em: 23 de out. 2016.

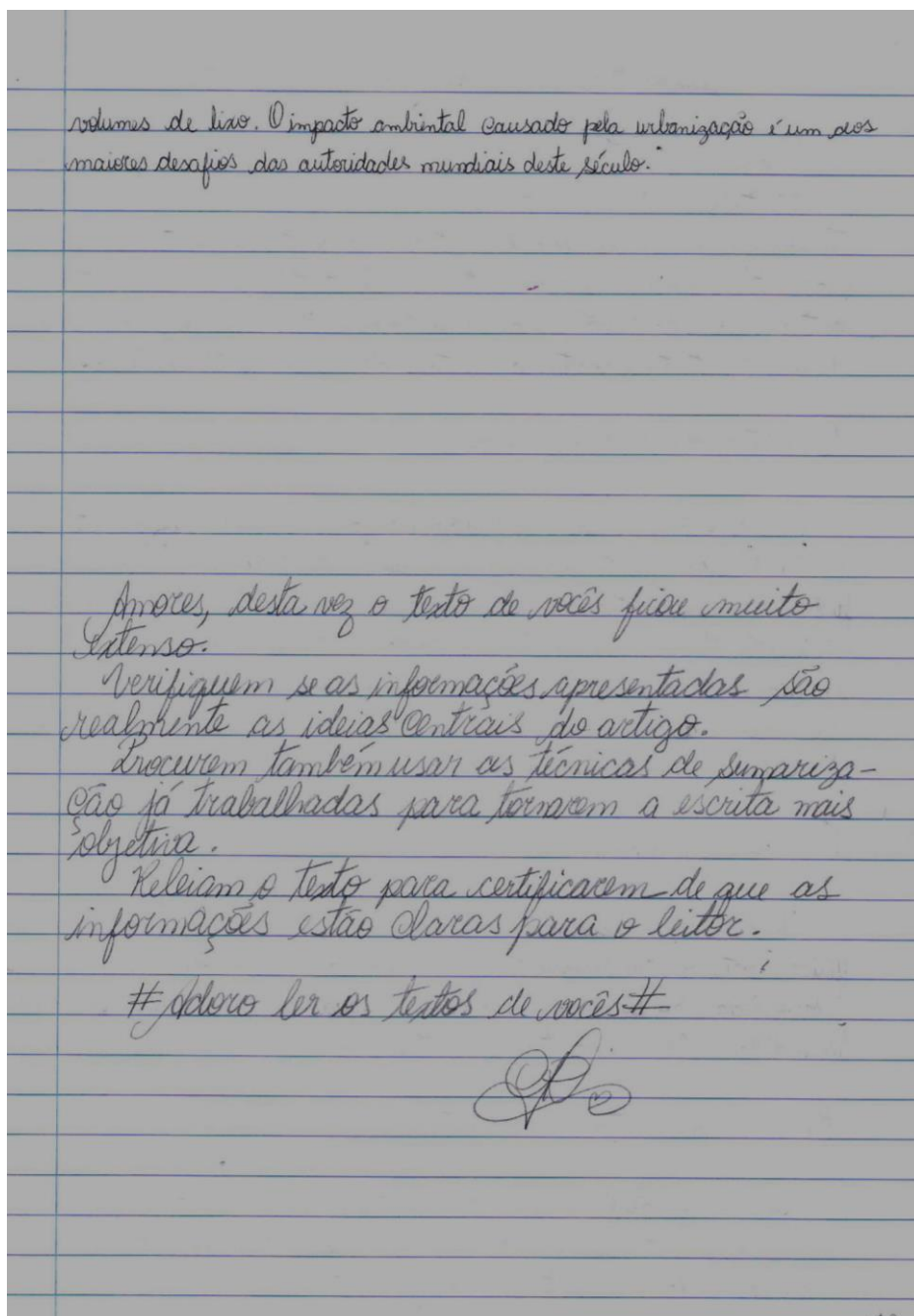
Em seguida, foi iniciada a reescrita dos textos dando origem a segunda versão dos resumos. Estas apresentaram poucos avanços em comparação com as primeiras versões. Praticamente, apenas os erros ortográficos, a falta de acentuação e de concordância verbal que haviam sido grifados ou circulados foram resolvidos.

Essa segunda produção foi corrigida conforme o método textual-interativo (RUIZ, 2010), em que foram escritos bilhetes com comentários ao final dos textos. A função desse recurso foi a de abordar certos aspectos dos textos que não foram possíveis apontar por meio do método anterior, como o uso adequado dos elementos de textualização, a localização das ideias centrais do texto, a escrita de forma clara e objetiva. Após esses apontamentos, os textos foram novamente devolvidos aos alunos e os problemas assinalados foram discutidos com eles a fim de que estes fossem superados na próxima versão dos resumos.

A seguir, encontra-se a segunda versão feita pelo grupo e corrigida pelo método textual-interativo.

Figuras 2 e 3: frente e verso da 2ª versão apresentada pelo mesmo grupo com correção textual-interativa.



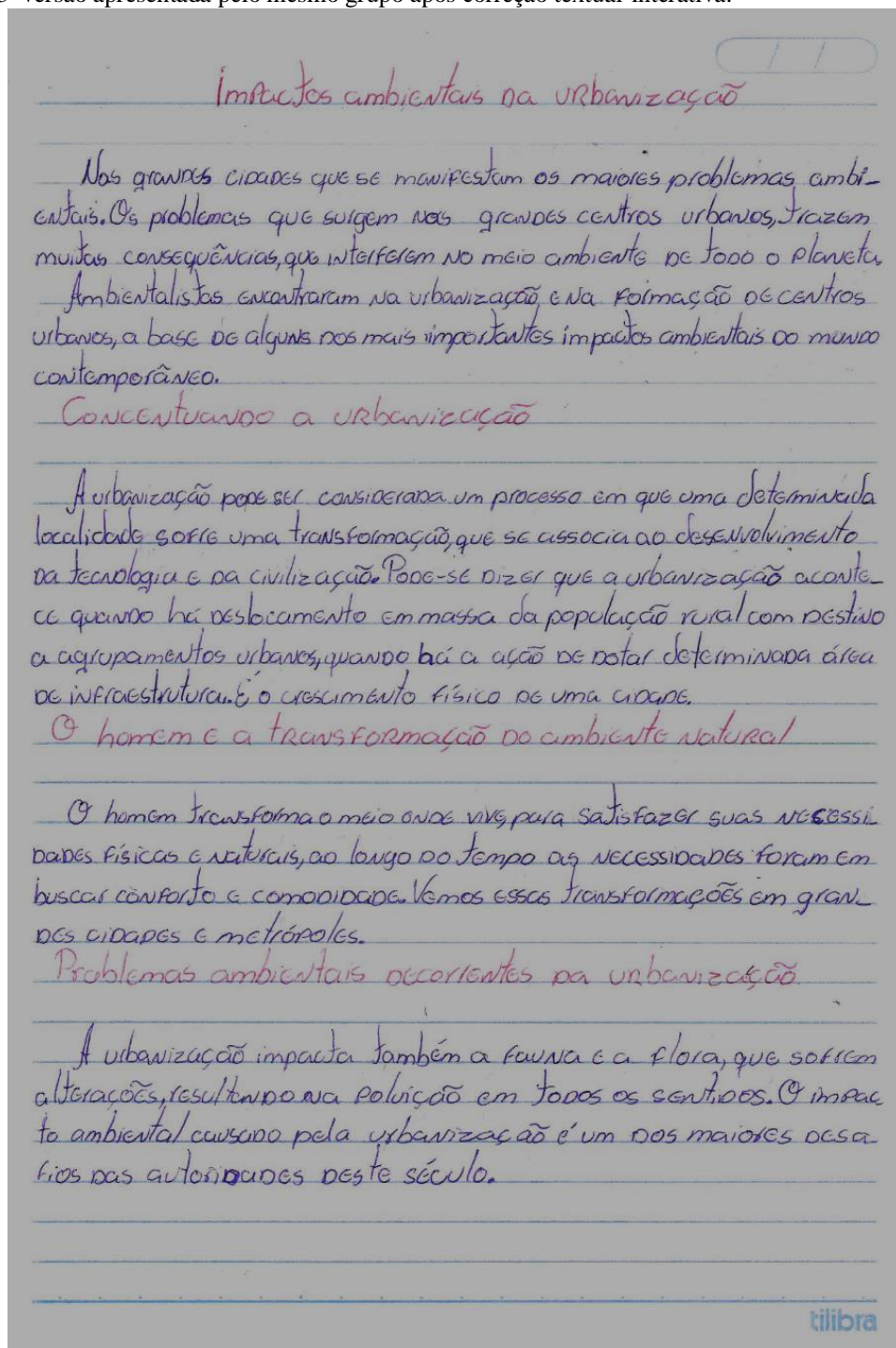


Fonte: acervo da professora pesquisadora.

Como se vê, os alunos praticamente transcreveram a maior parte do texto-base e não conseguiram sintetizar as ideias centrais de modo claro e objetivo. Assim, passou-se para a terceira versão, que apresentou poucos avanços em relação às anteriores. Os alunos fizeram apenas pequenas modificações revelando ainda dificuldades no que se refere à localização das ideias centrais e à escrita objetiva. Também, os resumos ainda não apresentavam as regularidades e tipificações próprias do gênero como a autonomia em relação ao texto-base,

com conteúdo de forma concisa, mas equivale a ele em termos de informatividade, conforme pode ser constatado no texto a seguir:

Figura 4: 3ª versão apresentada pelo mesmo grupo após correção textual-interativa.



Fonte: acervo da professora pesquisadora.

Assim, a terceira versão foi devolvida para os alunos sem marcações, porém acompanhada pela lista de verificação a seguir elaborada a partir dos parâmetros propostos por Antunes (2006, p.171) em que foram avaliados os “elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos da situação em que o texto ocorre [...]” com critérios bem estabelecidos para que a avaliação das produções pudesse ser feita por eles mesmos.

Quadro 2: Lista de verificação da produção do gênero resumo.

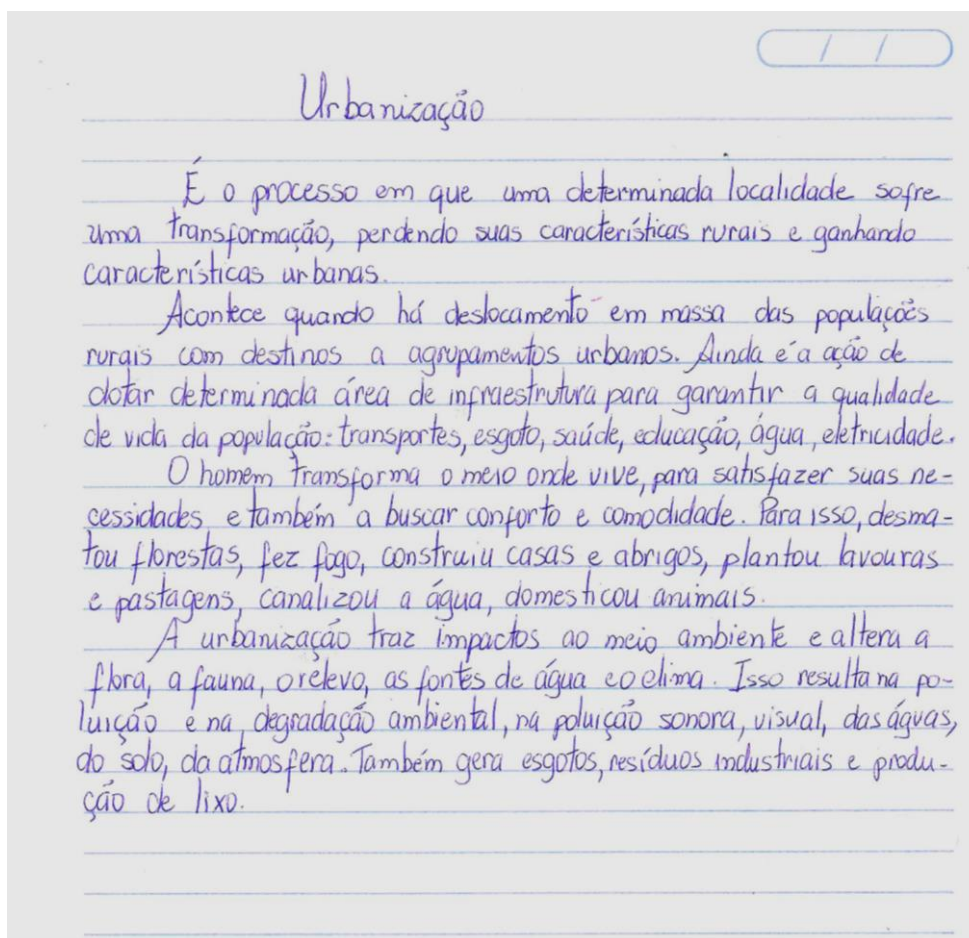
LISTA DE VERIFICAÇÃO				
Gênero: RESUMO				
Critérios gerais	Critérios específicos	Sim	Não	Em parte
Adequação à proposta	A estrutura do texto está adequada ao gênero (título do texto original, parágrafos...)			
	Vocês selecionaram as informações prioritárias, de modo que se possa ter uma compreensão global do texto?			
	O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?			
	Evitou emitir suas próprias opiniões?			
	A linguagem está adequada para o leitor e o suporte de veiculação do texto?			
	O texto cumpre o propósito comunicativo?			
Elementos de textualização	O texto está coeso? (Foram usados pronomes para evitar repetições, conjunções adequadas, termos que retomam o que foi dito anteriormente no texto?)			
	As informações estão organizadas de forma clara e objetiva?			
	Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?			
Elementos linguísticos	O texto obedece às convenções da escrita? (pontuação, ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal...)			

Fonte: elaborada pela professora pesquisadora.

Essa etapa foi bastante produtiva. Os alunos se empenharam nessa tarefa e foram bastante sinceros ao se autoavaliarem. Muitas vezes, fui solicitada às carteiras para esclarecer itens da lista e também para ajudá-los a determinarem se seus textos atendiam ou não a determinados critérios. Durante essa fase, foi interessante notar que os próprios alunos perceberam as deficiências de seus textos, fizeram reflexões importantes sobre aspectos linguísticos envolvendo a substituição de palavras e a relação sintático-semântica criada entre elas, questionaram sobre o uso dos pronomes “este”, “esse” e “cujo”, sobre o uso da vírgula, sobre concordância verbal, sobre o uso do acento indicativo de crase e também sobre questões referentes à ortografia.

Após os esclarecimentos sobre essas questões colocadas pelos alunos, eles escreveram a quarta versão dos resumos, que foi considerada a versão final, já que atendia às características do gênero e demonstrava que os alunos desenvolveram satisfatoriamente as habilidades listadas no quadro 1, conforme pode ser verificado na produção a seguir.

Figura 5: Versão final apresentada pelo mesmo grupo após correção com lista de verificação.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Em função disso, pode-se constatar que a lista de verificação é uma ferramenta consistente e significativa que possibilita ao aluno refletir sobre os elementos linguísticos, textuais e contextuais, conforme orienta Antunes (2006), pois fornece a ele condições de perceber que o sentido global de seu texto está intimamente ligado à relação entre as palavras que o compõem. Além disso, permite-lhe a compreensão de que sua produção deve ser feita com vistas a um determinado contexto de circulação e recepção do texto.

Feitas as verificações, cada grupo fez a reescrita do seu resumo na tentativa de adequá-lo aos critérios estabelecidos. Nessa etapa, verificou-se que as produções tiveram muitos avanços em relação à versão inicial, pois as ideias centrais do texto-base foram expostas de forma objetiva e direta e, além disso, as convenções da escrita foram respeitadas. Os resumos produzidos na versão final mostravam a consolidação das habilidades avaliadas em que os alunos conseguiram avanços de ordem linguística, textual e contextual.

Ao final da atividade, foi feita uma comparação entre o texto-base, o artigo, e o retextualizado, o resumo, para que os alunos avaliassem se o gênero produzido por eles atendia a todos os critérios estabelecidos na lista de verificação. Interessante ressaltar o comentário de um aluno que fez a seguinte avaliação: “A gente falou tudo que tinha de importante no texto com poucas palavras”. Outro comentou: “Eu gostei disso de ficar refazendo os textos”. Então aproveitei para perguntar qual a opinião deles sobre a lista de verificação e sobre o processo de reescrita. Então, uma aluna comentou: “A gente aprende mais.” Outra aluna acrescentou: “Dá é mais trabalho, mas a gente aprende mais.” Sobre o porquê de aprenderem mais com esse tipo de atividade, um dos alunos disse que é “porque assim tem mais cuidado em escrever”. Ou seja, o processo de reescrita, conforme assegura Fiad (2009) permite um processo consciente de modificação das representações do ato de escrever e contribui sensivelmente para a aquisição da escrita, pois desenvolve no aluno a capacidade de monitorar e autorregular os processos de sua escrita.

A seguir, encontra-se um quadro com a sistematização da evolução das habilidades avaliadas ao longo do trabalho. As habilidades consolidadas em cada etapa foram assinaladas com o símbolo ✓ e aquelas que não foram alcançadas foram marcadas com o símbolo ✗.

Quadro 3: Relação do desenvolvimento das habilidades durante a produção dos resumos.

Etapas		Habilidades trabalhadas/desenvolvidas na produção dos resumos de acordo com o método de correção utilizado
Reescrita 1ª versão	✓	Produzir textos com construção composicional, organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.
	✗	Compreender satisfatoriamente o texto-base;
	✗	Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação)
	✗	Apreender das ideias centrais e secundárias do texto-base;
	✗	Escrever de forma sintética e clara, utilizando os recursos de textualização adequados ao gênero.
	✓	Usar as convenções da escrita.
Reescrita 2ª versão	✓	Produzir textos com construção composicional, organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.
	✗	Compreender satisfatoriamente o texto-base;
	✗	Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação).
	✗	Apreender das ideias centrais e secundárias do texto-base;
	✗	Escrever de forma sintética e clara, utilizando os recursos de textualização adequados ao gênero.
	✓	Usar as convenções da escrita.
Reescrita 3ª versão	✓	Produzir textos com construção composicional, organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.
	✓	Compreender satisfatoriamente o texto-base;
	✓	Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação).
	✓	Apreender das ideias centrais e secundárias do texto-base;
	✓	Escrever de forma sintética e clara, utilizando os recursos de textualização adequados ao gênero.
	✓	Usar as convenções da escrita.

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Considerações finais

As análises feitas aqui a partir de dados gerados por meio de uma pesquisa qualitativa em educação não pretendem fazer generalizações, visto que ocorreu com uma pequena amostragem, mas permitiram estabelecer algumas constatações em relação aos métodos de correção e à prática da reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Foi possível perceber que, com os métodos tradicionais de intervenção na produção de textos, indicativo e textual-interativo, os alunos fazem apenas correções de natureza microestrutural, já que estes meios não fornecem a eles condições de compreender e refletir sobre as deficiências macroestruturais dos próprios textos. Assim, normalmente, as correções feitas com base nos dois primeiros métodos de avaliação restringem-se apenas às de natureza ortográfica e com isso

o processo de aquisição da escrita torna-se sem significado, uma vez que o aluno desenvolve a crença de que produzir um texto é escrever para o professor, seu único leitor, corrigir a ortografia.

As listas de verificação, por sua vez, já conseguem obter resultados mais expressivos, pois instrumentaliza os alunos para uma maior capacidade de revisão e reescrita de seus textos. Por apresentar critérios bem definidos de natureza contextual, textual e linguística, esse método permite aos alunos conhecerem os parâmetros de avaliação de seus textos e assim direcionar suas produções para que se adequem a eles. Diferentemente dos outros métodos, a lista de verificação oportuniza ainda ao aluno a compreensão de que a tarefa de avaliar a produção não é única do professor e que ele pode se autoavaliar por meio de revisões do próprio texto.

Outro ganho advindo dessa ferramenta é que, aliada à prática da reescrita, fornece ao aluno a percepção de que a atividade de produção textual, assim como a de avaliação, não são processos pontuais que se findam em si mesmos, pois permitem a ele perceber os próprios avanços, visualizar o que já produz de forma satisfatória e o que ainda precisa desenvolver. Assim, compreendem que a produção de um texto é processual, passa por etapas: planejamento, escrita e reescrita (ANTUNES, 2003) e que a avaliação acontece enquanto se está escrevendo e pode ser socializada.

Apesar de esse último método de correção das produções textuais ter levado os alunos a obterem um desempenho mais significativo, não se pode desconsiderar os ganhos provenientes das demais formas de intervenção. Portanto, cabe ao professor selecionar o método que melhor atenderá as demandas de correção das produções de textos dos seus alunos. Acredito que possa haver uma articulação entre alguns ou entre todos os métodos de correção, desde que contribuam de fato para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos para que possam produzir os textos que lhes forem exigidos tanto na escola quanto fora dela.

Como já mencionado, todos os métodos contribuem para a melhoria da aquisição da escrita desde que haja a reescrita. Essa prática permite ao aluno operar sobre a linguagem e refletir sobre ela, desenvolvendo, assim, os recursos linguísticos e discursivos para uma aquisição consciente da norma-padrão da língua, transformando-se em sujeito ciente de suas capacidades de linguagem. Todo esse processo, conforme constatou uma aluna, é mais trabalhoso, isso tanto para professor quanto para o aluno, porém muito mais significativo para todos os envolvidos.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Avaliação da produção textual no Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 3 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Ensino Fundamental. MEC/ Secretaria de Educação Básica: Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 14 ago. 2017.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.
- FIAD, R. S. *Reescrita de textos :uma prática social e escolar*. Organon, n. 46, jan./jun. Porto Alegre: 2009, p.147-159.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso, v.10, n.1, jan./abr. Palhoça-SC: 2010, p.13-42.
- MACHADO, A. R. *et al. Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MATENCIO, M. L. M. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: 2002, p. 25-32.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

*Recebido em 27 de maio de 2018.
Aprovado em 02 de setembro de 2018.*